

DEL OCIO COMO EDUCACIÓN SOCIAL A LA PEDAGOGÍA DEL OCIO EN EL DESARROLLO HUMANO*

José Antonio Caride Gómez^a

Fechas de recepción y aceptación: 10 de marzo de 2014, 7 de abril de 2014

Resumen: El texto que presentamos nos sitúa ante una doble lectura acerca del ocio y la educación social en clave de desarrollo humano: de un lado, la que reivindica el importante protagonismo del ocio como un modo de educar y educarse en la cotidianidad de nuestras sociedades, decisivo para el bienestar de las personas y su calidad de vida; de otro, el que argumenta sobre la necesidad de una educación que ponga énfasis en los valores del ocio como una experiencia cívica, mediante programas, iniciativas, recursos, etc., que contribuyan a la formación integral de las personas, desde su infancia hasta la vejez, en distintos escenarios y contextos sociales (las familias, las escuelas y las comunidades). Siendo conscientes de los desafíos que ambos logros comportan, se propone vincular sus realizaciones a un quehacer pedagógico y social de amplias miras, en la reflexión y la acción, las teorías y las prácticas educativas, los saberes y los hechos.

^a Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Correspondencia: Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. España.

E-mail: joseantonio.caride@usc.es

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales* (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00, subproyecto EDU2012-39080-C07-01), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). Proyecto del que es IP-coordinador el Prof. Dr. José Antonio Caride.



Palabras clave: educación social, ocio, educación del ocio, desarrollo humano, pedagogía social, tiempos sociales.

Abstract: The text that we present situates us in front of a double reading about leisure and social education in a human development context: of a side, the one who claims the important role of leisure as a way to educate and be educated in the daily life of our societies, decisive for people welfare and his quality of life. Of another, who argues the need of an education that emphasizes the values of leisure as a civic experience through programs, initiatives, resources, etc. to contribute the integral development of people, from childhood to old age, in different stages and social contexts (families, schools and communities). Being aware of the challenges that both attainments comport, the text propose to link their realizations to a social and pedagogical task, in the reflection and the action, in the theories and the educational practices, in the knowledge and the facts.

Keywords: Social Education, Leisure, Leisure Education, human development, Social Pedagogy, social time.

1. ACERCA DE LA VIVENCIA DEL TIEMPO Y SUS REALIDADES

Somos el tiempo que vivimos, individual y colectivamente. Nada o muy poco de lo que nos construye como personas y sociedades se sitúa al margen de sus circunstancias simbólicas y/o materiales: lo alcanza todo, diría Mataix (1999: 9), “determinando nuestra vida, que es ella misma temporal”. Decir que todo es tiempo carece, al menos aparentemente, de utilidad práctica; sin embargo, explícita o implícitamente, está en la regulación de todas nuestras prácticas. Incluso en la posibilidad de poder activarlas: lento o rápido “es una coordenada vital que nos envuelve, limita, proyecta y permite comprender la realidad” (Cuenca y Aguilar, 2009: 13). También actuar en ella, transitando entre lo obvio y lo inexplicable, la indiferencia y la emoción, el orden y el caos, las necesidades y los deseos, lo imprevisible y lo que se programa por anticipado. El tiempo de las vicisitudes, de la memoria y la conciencia, que en las historias de Antonio Tabucchi (2010) envejece deprisa.

Además de un registro físico o cronométrico que revela una determinada edad biológica (Vargas y Espinoza, 2013), el tiempo es, en muchas de sus dimensiones, un concepto clave para el pensamiento y la vida, del que hacemos uso como medio de orientación y saber (Eliás, 1989), proyectando sus significados en aspectos tan diversos como los que nombran la cosmología de los hechos naturales, la biografía de cada sujeto, la evolución de las civilizaciones, la Historia y sus días. En todos y cada uno de ellos siendo una condición necesaria, aunque no suficiente, para mostrarnos inteligibles y expresables, “del



que echamos mano constantemente para hablar de nosotros mismos, de lo que hacemos y de lo que nos pasa” (Savater, 1999: 243). Los modos de vivir el tiempo y las múltiples relaciones que nos vinculan a sus procesos o realidades son –simultáneamente– causa y efecto del valor que le otorgan nuestras sociedades como posibilidad o limitación cotidiana (Durán, 2007).

Las ideas acerca del tiempo no son innatas, ni se aprenden de un modo automático, sino que son construcciones intelectuales, que van de la intuición a los saberes, de lo mensurable a lo vivido, del olvido a la memoria. Un tiempo de tiempos, que las sociedades han ido configurando como una estructura compleja y plural, que adquirimos y empleamos como un mecanismo de adaptación, regulación y saber, en los que nos socializamos, expresamos e integramos. Tiempos que se objetivan o subjetivan y en los que, como advertía Barnett (2000: 17), “sólo el día, el mes y el año se basan en fenómenos naturales: las restantes dimensiones son obra humana, y ninguna es intrínseca al tiempo... invenciones de la mente humana cuyo propósito es poner orden en algo que no se puede ver, ni oír, ni tocar”. Sobre el tiempo objetivable, recuerda Gimeno Sacristán (2008: 15), remitiéndose a Newton, han ido tejiendo sus argumentos quienes lo conciben como “una magnitud dentro de la cual ocurre nuestra vida, que existe al margen de nosotros y a la que nos vemos sometidos”. Mientras que del tiempo subjetivable, que tiene en Henry Bergson a uno de sus principales valedores, se dirá que “es algo que se vive, se siente, se experimenta; es el tiempo de cada uno”.

Más cerca de la abstracción o de la concreción, abundan los testimonios que tratan de dar respuesta a los enigmas del tiempo, desde la filosofía a la física, la biología a la sociología, la psicología a la geografía, la antropología a la historia, la literatura a la matemática... autores cuyas obras ilustran cómo nuestras concepciones sobre la naturaleza y el alcance del tiempo han cambiado sustancialmente, desde la creencia en un tiempo absoluto, uniforme, lineal y medible hasta su más reciente representación como un tiempo relativo, multiforme, cíclico y subjetivo. Ambas dando nombre a la vida en todas sus extensiones: desde las que aluden al tiempo inmutable de los astros (del que se puede prescindir), hasta el tiempo irreversible de la termodinámica (que fluye desde el pasado hacia el futuro, pero no en dirección contraria), pasando por el tiempo acelerado de la fisiología (del que pueden hablar nuestros mayores), el de la psicología (rápido para lo placentero, lento para lo rutinario o tedioso), el de la relatividad especial (que depende de la velocidad), o el tiempo histórico de las bifurcaciones (gobernadas por el azar)... A todas ellas alude Jorge Wagensberg (2013: 2) para incidir en la sutileza de un concepto –el tiempo– que dio un paso de gigante cuando el primer homínido “cayó en la cuenta de que la primavera ya la había visto antes”.

Entre unas y otras miradas, el derecho a un tiempo propio –para uno mismo y/o de libre disposición–, más allá de los derechos al tiempo de todos, ha agrandado la condi-



ción humana. Y, con ella, la posibilidad de elegir cómo situarnos en la alternancia rítmica que va desde la satisfacción de las necesidades más básicas que impone la supervivencia (descanso, alimentación, desplazamiento, etc.) hasta las obligaciones que emergen de los compromisos y las responsabilidades sociales (en la familia, el trabajo, la vecindad, etc.), pasando por las múltiples opciones que se asocian a la voluntad del ser y estar de cada sujeto: “las relaciones entre el tiempo y la libertad son infinitamente variables. Sin duda, la libertad sólo se ejerce en el tiempo. Pero también es cierto en relación con la opresión y la esclavitud” (Leif, 1992: 17). Al fin y al cabo, mucho de lo que somos es fruto de nuestras propias obras, siendo el oficio de humanidad nuestra principal tarea y nuestro mejor artificio (Morin, 2002).

Frente a lo que cabría esperar, el hecho de que se nos presente como un tiempo plural ha hecho todavía más visibles sus contradicciones: de un lado, favoreciendo la relativización y flexibilización de sus estructuras (liberalización de los horarios comerciales, reducción de la jornada laboral, disociación entre coordenadas espaciales y temporales, aceleración de las comunicaciones, disposición de “tiempos libres”, etc.); de otro, haciendo cada vez más dependientes a las personas del reloj y los horarios, del calendario y de las alternancias que establecen respecto al trabajo y al descanso, al ocio y al negocio, al día y a la noche, a la infancia y la vejez... Tiempos que no pueden sustraerse de la funcionalidad y la rentabilidad, de la eficacia y la eficiencia, de la prisa y la inmediatez, de la regularidad y el orden..., condicionando sobremedida la organización social, los comportamientos y los hábitos personales en una sociedad llena de incertidumbres (Bauman, 2007). Tiempos, en fin, de desasosiego de una humanidad extraviada, que no puede detenerse a darle otro sentido a la vida, prisionera de la necesidad, sin tiempo para detenerse en las cosas inútiles, condenada “a convertirse en una máquina sin alma” (Ordine, 2013: 74).

No obstante, vivimos con la convicción de que nuestra sociedad ha mejorado significativamente en determinados aspectos que son, cuantitativa y cualitativamente, importantes en las relaciones que las personas mantienen con el tiempo, generándose nuevas posibilidades en la elección y gestión de los sistemas temporales: la flexibilidad sustituye a la rigidez, la autonomía a la dependencia, la relatividad al mecanicismo, el presente al pasado..., tratando de armonizar derechos que no solo suponen un tiempo que dé oportunidades para la formación y el trabajo, sino también para la recreación y el descanso: un derecho al ocio en sí mismo y por sí mismo “considerado como fin, como experiencia vital diferenciada, no como medio para conseguir otras metas” (Cuenca, 2000a: 75). Un ocio, enfatizaría Leif (1992: 33), que “ha de relacionarse fundamentalmente con la libertad del individuo; con la libertad individual de escoger las formas de actividad que mantienen y refuerzan incluso el sentimiento, la voluntad y la razón de cada uno para determinarse por sí mismo”.



En este sentido, no debe obviarse que en las reiteradas alusiones que se han ido haciendo al tiempo libre y al ocio en las últimas décadas, se han ido trazando varias tendencias que Zuzanek (1980) resume en cuatro enfoques o perspectivas conceptuales:

- La primera, de orientación filosófico-educativa, considera que ocio y tiempo libre son factores importantes en el desarrollo integral de los seres humanos, en particular a través de actividades como el deporte o el juego.
- La segunda sitúa el análisis de ambos fenómenos en las respuestas que han de darse a los problemas sociales, como algo que debe ser garantizado y promovido por la sociedad sin pasar por alto que puede fomentar la pasividad y la privacidad, contribuir a la alienación de las personas o derivar en actividades violentas y delictivas.
- La tercera contempla el ocio y el tiempo libre como dimensiones básicas de la vida cotidiana, tomando en consideración los hábitos y comportamientos socioculturales y su incidencia en los procesos de desarrollo comunitario.
- Finalmente, la cuarta perspectiva valora el ocio y el tiempo libre como ámbitos de aplicación y expansión pedagógica-social, idóneos para promover experiencias o iniciativas con fines educativos, culturales y terapéuticos.

Asumiendo que en ellas encuentran acomodo distintas formas de ubicarnos en el mundo, entre la servidumbre y la liberación, la dependencia y la autonomía, expondremos nuestros argumentos acerca de la transición *del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano*: una vieja idea que al relacionar la educación con el ocio sitúa a este último entre las alfabetizaciones necesarias de la modernidad tardía (Hutchinson y Robertson, 2012), como un componente fundamental en la adquisición de los conocimientos y habilidades que se precisan para el bienestar de los individuos y su calidad de vida. Lejos de ser datos empíricos neutros, constituyen indicadores esenciales en la concepción y el desarrollo de la educación y, por extensión, de las luchas que han de mantener las sociedades abiertas con sus enemigos, parafraseando a Karl Popper.

Un ocio, en todo caso, que concebimos como necesidad y derecho a un tiempo oportuno –*kairós*–, llamado a transformarnos, frente al tiempo anticipado –*kronos*–, que nos somete y ciñe a los hechos. Dos temporalidades –dramáticamente separadas y enfrentadas en la historia de las civilizaciones (Marramao, 2008)– que precisamos conciliar retomando el sentido de la vida, como pasado y futuro, desde lo previsible hasta lo extraordinario, entre lo que heredamos y lo que creamos. Como ya hemos analizado en otras ocasiones (Caride, 2012a), el “tiempo libre” y su vivencia como “ocio” –una necesidad y un derecho de los que ya se hicieron eco las utopías renacentistas y el movimiento ilustrado– participan plenamente de este deseo, prolongado en el afán por contribuir a



mejorar la autorrealización de los sujetos y sus estilos de vida. Por ello, las circunstancias en las que han de armonizarse los tiempos de los ciudadanos con los ritmos que instituyen las organizaciones sociales (en la familia, el trabajo, el transporte, etc.) obligan a revisar las lecturas más convencionales que se han venido elaborando sobre los tiempos sociales y los aprendizajes que emanan del derecho a un tiempo propio (Mückenberger, 2007).

La mayoría de las interpretaciones que se asocian a esta visión del ocio ya fueron apuntadas por Dumazedier (1971: 20) en la que se considera como una de las definiciones clásicas de este: “ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”. A tal fin, proseguía, satisface tres funciones básicas, que pueden sucederse o coexistir: descanso (que libra de la fatiga); diversión (que libera sobre todo del tedio y de la rutina) y desarrollo (que amplía los límites del conocimiento práctico del medio cotidiano y de la especialización del trabajo).

2. EL VALOR DEL OCIO COMO UN QUEHACER EDUCATIVO, INHERENTE AL DESARROLLO HUMANO

En verdad, más que un tiempo, el ocio son oportunidades para activar y desarrollar en todas sus facultades la experiencia humana; y, con ellas –aun en situaciones de crisis como las que nos afectan– la ocasión de situarnos ante un amplio y diversificado conjunto de iniciativas que van mucho más allá de la simple ocupación de un “tiempo excedente”, del “descanso”, de la “recreación” o la “diversión reposada”, como acostumbra a figurar en los diccionarios. De ahí que frente a las ideas más convencionales del ocio, centradas en la pasividad del sujeto, adquieran cada vez más sentido las que refuerzan su implicación y actividad, desde la infancia hasta la vejez, en experiencias y vivencias valiosas para el desarrollo libre y satisfactorio de cada persona, con sentido en sí mismas (Cuenca, 2011a: 60-61):

un área de experiencia, un recurso de desarrollo, una fuente de salud y prevención de enfermedades físicas y psíquicas, un derecho humano que parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico. Desde el punto de vista personal el ocio puede ser todo esto pero, además, requiere una toma de conciencia. Vivir el ocio es ser consciente de la “no obligatoriedad” y de la finalidad no utilitaria de una acción externa o interna, habiendo elegido dicha acción en fun-



ción de la satisfacción íntima que proporciona... No es, en absoluto, la ausencia de todo, la huida, el no estar en ninguna parte, es vivencia y consciencia, acción y contemplación.

El ocio implica valores, subjetividad y vivencias; así como autonomía y capacidad de decisión de las personas sobre lo que desean realizar en su tiempo libre. Por tanto, no habrá un tiempo libre que se reconvierta en ocio si no hay –en el significado amplio del término– hombres y mujeres libres, ya que la idea o el sentimiento de la libertad de elección es un requisito irrenunciable del ocio, que invoca el discurso teórico-práctico de la ética y de la educación, tal y como sucede en toda práctica social que pretende ser cualitativamente significativa para las personas y su autorrealización (Cuenca, 1995, 1997, 2000b).

Siendo el ocio una forma de expresar el *kairós*, un espacio-tiempo oportuno, proclive a la templanza, con el que plantar cara al síndrome de la prisa (Marramao, 2008), sus prácticas tendrán su pleno sentido en tanto en cuanto sean congruentes con los derechos a una ciudadanía activa, responsable y crítica, alejada de lo que habitualmente –también nombrando al ocio– suele asociarse al consumo de determinadas sustancias o a la exposición a prácticas culturales, deportivas, artísticas, lúdicas, etc., que perpetúan la explotación y las desigualdades, contrariando los más elementales principios de la ética cívica, la justicia y la equidad social. Ante su declive, las tesis de Richard Sennett (2011) insisten en la urgencia de recuperar nuestra personalidad colectiva, no dejándose llevar ni por la agonía de lo público ni por la distorsión de la vida privada, restableciendo la tranquilidad, el espíritu del ocio y del juego, el intercambio con nuestros conciudadanos o el sentido de la discreción personal, ya que –solo así– podrá hacerse frente a la doble tiranía que implica, de un lado, recluir la intimidad en el narcisismo, y, de otro, exponerse impudicamente a las insolidaridades que propician los nuevos roles sociales que propone el mercado global.

Cabe decir que una de las características más significativas del ocio que hoy conocemos no reside tanto en su acelerada expansión, como en el paso de su vivencia espontánea a su abusiva programación, organización e institucionalización. Es decir, en el hecho de que además de constituirse como un ideal filosófico y reflexivo, canalice sus iniciativas hacia un amplio conjunto de comportamientos, significados, perfiles y valores estrechamente relacionados con los esquemas de producción, distribución y consumo de la economía global-local que sustenta el neoliberalismo. Como ha señalado Kelly (2000: 59), cualquier análisis “actual y esencial del ocio comienza con la naturaleza del capitalismo global”, ya que ninguna economía puede escapar durante mucho tiempo a los tentáculos del mercado mundial y a sus estrategias para disponer las inversiones y el gasto, haciendo del ocio un rentable “negocio global”. El gran sector internacional del turismo, apunta Kelly (2000: 60),



es un gran ejemplo de todas estas dimensiones: el uso de recursos y entornos, centrarse en mercados de gama alta, centralización del capital y el control y el uso de mano de obra local con poco apalancamiento en las condiciones de trabajo. En los niveles de gama alta del mercado de ocio, las personas con solvencia son capaces de comprar o alquilar los productos de ocio más preciados: el acceso selectivo y la privacidad.

A medida que el ocio se ha ido reconvirtiendo en un negocio –haciendo de él un tiempo que acentúa los procesos de exclusión y dualización social, alentando pobreza hasta hace pocos años desconocidas– resulta cada vez más urgente situar los debates que lo afectan en el centro de las preocupaciones ciudadanas; esto es: de las aspiraciones e intereses de la población, así como del modelo de sociedad, de los estilos de vida y de desarrollo que han de construirse con criterios de justicia y equidad social, también con los que se reivindican apelando a una cultura de la sustentabilidad ambiental que la civilización del espectáculo (Vargas Llosa, 2012) profana y socava sin cesar. Cuestiones que además de incidir en los mercados y las finanzas –de las que son protagonistas clave los medios de comunicación social, las industrias culturales o el sector turístico–, influyen en aspectos íntimos y personales de nuestras vidas, transfiriendo los modos de comercializar y “consumir” el ocio a ámbitos tan diversos como los que afectan a la salud, las aficiones y el cultivo de las artes, los valores cívicos, el deporte, etc.

En una sociedad abierta las 24 horas del día, los 365 días de cada año, esta concepción del ocio y de su trascendencia para la vida en común constituye un punto de partida insoslayable (Lynch, 2001). También para su educación y los variados modos de educar o de educarnos que habilita la sociedad-red a lo largo de todo el ciclo vital: un escenario pedagógico y social emergente, complejo y plural, que requiere nuevas formas de enseñar y aprender, de mostrarse e interactuar local y globalmente. Realidades ante las que ni el ocio ni su educación pueden inhibirse, máxime cuando –como ha argumentado Castells (1998: 467)– la mezcla de tiempos que trajo consigo la era de la información “facilitan decisivamente la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj”. O lo que es lo mismo, de una educación cuya fijación a los calendarios y horarios escolares monocrónicos difícilmente puede dar respuesta a los desafíos que impone la “movilidad de la información y de los sujetos que la buscan y utilizan en espacios abiertos y conforme a ritmos policrónicos” (Escolano, 2000: 16). Espacios y ritmos a los que apela el ocio: en sus prácticas y en su educación, como separación y superación del mero pasatiempo, incardinado en nuestras vidas, ofreciéndonos la posibilidad de romper las barreras del tiempo medible y objetivo; de un ocio que no limite sus iniciativas a unas etapas evolutivas –la infancia, la adolescencia o la juventud– o a las clases sociales más favorecidas, para que, sin pasar por alto las circunstancias estructurales que determinan los estilos de vida, llegue a todos.



En las sociedades consideradas avanzadas, los denominados “tiempos libres” hace décadas que vienen incrementando su protagonismo en la vida cotidiana de las personas y de sus coyunturas sociales, económicas, culturales y políticas. Para lo bueno y lo malo, sin detenerse a juzgar en todos sus recorridos lo que son, a quién benefician y con qué consecuencias. Que esto suceda nos ha ido abocando hacia la necesidad de pensar sus prácticas en el contexto de la actividad productiva y de las relaciones que mantienen con otras prácticas sociales, si en verdad se aspira a que los tiempos libres –y más en concreto el ocio– puedan generar nuevas posibilidades para orientar el desarrollo humano (Cuenca, 2000c); y, con ello, ubicar la convivencia en realidades en las que por su función y significado, requieren tanta atención como el trabajo mismo (González Seara, 1963).

Lo importante en el tiempo de ocio no son tanto las actividades que realizar como la significación que estas tienen para las personas, su posible provecho para la formación personal y el desarrollo social. Ha de configurarse, pues, como un tiempo *de y para* uno mismo, implicando un determinado modo de *estar* e, incluso, de *ser* y *hacer* en el tiempo libre (Grazia, 1966; Leif, 1992). En todo caso, es mucho más fácil decirlo que hacerlo, comenzando por el hecho mismo de que –como recientemente ha analizado Jaume Trilla (2012: 31)– “averiguar y presentar, de forma clara y ordenada, los discursos que han nutrido la educación en el tiempo libre no es tarea sencilla”. Con esta advertencia, sin tratar de ir demasiado lejos, resulta sugerente fijar la mirada en las referencias conceptuales que sobre el ocio se han reflejado en la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (1993), cuando sus autores consideran que se trata de un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, la creatividad, la satisfacción, el disfrute y el placer, y una mayor felicidad; que comprende formas de expresión o de actividad amplias con elementos que son de naturaleza física e intelectual, social, artística o espiritual. Una educación en la que, considerando la diversidad de intereses en cada momento del ciclo vital, se facilite “el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio, de modo que se pueda disponer de las destrezas suficientes para vivir experiencias de ocio de calidad (libres, autónomas, satisfactorias y autotéticas), ampliando los contextos de referencia y diversificando las iniciativas y los intereses, procurando la creatividad y la capacitación” (Caballo, 2010).

Identificar el ocio como algo más que el tiempo libre disponible supone pensar en experiencias o actividades que se realizan con la intención de lograr satisfacciones personales, de mejora individual y colectiva. Lo expresaba Pérez Serrano (1988: 7) al definir el ocio como “el tiempo libre más la libertad personal [...] que supone elegir una actividad, mantener la responsabilidad [...] encontrar placer y disfrutar. Lo importante a destacar en el tiempo de ocio no son las actividades a realizar sino la significación que éstas tienen para la persona, su posible utilidad para la formación personal y el desarrollo social”. En opinión de Gil Calvo (1995: 28), han de darse dos condiciones necesarias y



tal vez suficientes: primero, deben ser actividades voluntarias, libremente elegidas y no impuestas por ningún estado de necesidad; y, segundo, deben ser actividades no lucrativas, independientes de cualquier clase de retribución diferida, pues su única recompensa inmediata solo puede ser la participación misma.

Privilegiar la libertad, en su acepción más axiológica, supone poner énfasis en la consideración del ocio como un fin en sí mismo, buscando “la realización de algo sin pretender otra cosa a cambio de la acción” (Cuenca, 2000b: 68); esto es, con un claro sentido autotélico. Por lo demás, al ser una vivencia que puede manifestarse de muy diferentes formas, será preciso tener en cuenta los múltiples factores en los que se expresa, y que, en opinión de Cuenca (1995, 2000a y 2000b), se resumen en las siguientes dimensiones:

- *Lúdica*: ejemplificada en las experiencias ligadas al juego y la diversión; también en las prácticas deportivas, en la recreación, las aficiones y otros pasatiempos, en cualquier momento de la vida.
- *Creativa*: se configura en torno a la experiencia artística, expresiva y cultural, relacionando el ocio con diferentes manifestaciones de la expresión estética, musical, icónica, etc. Siempre entendiendo la creatividad como la producción de respuestas novedosas mediante formas y contenidos que tienen algún tipo de significado para las personas o para las realidades en las que viven.
- *Festiva-comunitaria*: considerada como una manifestación de la identidad cultural y social, la fiesta –en su sentido tradicional y moderno– es concebida como una muestra extraordinaria del ocio compartido, frente a las vivencias más individuales de este.
- *Ambiental-ecológica*: aparece vinculada al desarrollo de la recreación al aire libre, integrada en los contornos de la naturaleza y/o del mundo urbano.
- *Solidaria*: considera el ocio como una vivencia social, inclusiva, comprometida y altruista, en la que predomina la voluntad de cooperar desinteresadamente en tareas de ayuda a otras personas o colectivos, en particular a aquellos que muestran carencias o necesidades.

Aunque el ocio no se reduce a ellas, ni a las interacciones a las que podrán dar lugar, son un claro exponente de la naturaleza y alcance en las sociedades del siglo XXI, en las que –como ha indicado Ruskin (2003: 20)– se requieren “nuevas estructuras interdisciplinarias innovadoras para los servicios de ocio”, junto con otras destrezas, habilidades, recursos, actitudes, oportunidades y políticas. También, inevitablemente, de una educación que lo visibilice, dentro y fuera de los centros escolares, en la educación familiar y la comunitaria, como educación de un civismo social de amplias miras, que sea “coherente con los valores de toda democracia constituida sobre la base de unos de-



rechos fundamentales que proclaman la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos” (Camps, 2011: 101).

3. DEL OCIO COMO NECESIDAD Y DERECHO EN EL BIENESTAR DE LAS PERSONAS Y SU CALIDAD DE VIDA

Que el ocio y el tiempo libre sean estimados como soportes fundamentales del bienestar social de los individuos y como un factor intrínseco a la calidad de vida de todas las sociedades incide significativamente en su consideración como una necesidad y un derecho social; tanto, dirá Ruiz Olabuénaga (1998: 541), como para introducir “un concepto nuevo de ciudadanía que amplía y democratiza esferas de la vida social y personal que antes estaban reservadas a ciertos estratos de edad, de sexo o de condición socioeconómica”.

Como necesidad, el tiempo libre y el ocio son indisociables del bienestar físico, psíquico y social, repercutiendo en aspectos tan sustantivos para la vida humana como la salud, la identidad personal o la integración en la vida social. En ellos se satisfacen exigencias o expectativas de descanso, de cultivo intelectual y moral, de fortalecimiento de la autoestima, de adaptación e inserción en las dinámicas grupales, de interacción con el entorno físico y cultural, de recreación turística, de cooperación y solidaridad, etc. Como expone Cuenca (1997: 349), “el ocio representa un exponente directo (satisfacción de la necesidad) o indirecto (correctivo equilibrador de otros desajustes y carencias de tipo personal y social) de la calidad de vida”.

En tanto que derecho, el ocio y el tiempo libre representan –históricamente– una conquista social, exigida por las luchas obreras y los avances que se han ido produciendo en las políticas y legislaciones sociales. Como hemos venido señalando, la condición de ciudadano difícilmente puede entenderse hoy al margen del derecho al tiempo libre y al ocio, como bienes que proteger y activar mediante experiencias significativas para cada persona, a lo largo de toda su vida. Al respecto, es destacable que en las últimas formulaciones de la proclamada como “tercera generación de los Derechos Humanos”, también llamados Derechos de la Solidaridad, se relaciona el derecho al ocio con el desarrollo personal y colectivo, aun cuando deba mejorarse su formulación jurídica (Gorbeña, González y Lázaro, 1997: 31). El reconocimiento de este derecho en las más importantes declaraciones de los organismos internacionales, dentro o fuera del sistema de Naciones Unidas, ha sido constantemente reforzado por la Asociación Mundial de Ocio y Recreación (WLRA), que considera el ocio como un derecho humano básico, equiparable a otros derechos fundamentales (a la salud, el trabajo o la educación), insistiendo en que



para su desarrollo deberán garantizarse condiciones vitales mínimas, tales como seguridad, cobijo, comida, ingresos, educación, recursos sustentables, equidad y justicia social.

Conciliar del mejor modo posible la libertad de las personas con las variadas configuraciones que adopta el tiempo en las sociedades contemporáneas constituye una tarea fundamental para la educación-pedagogía del ocio; del mismo modo que también lo es combinar sus propuestas con una efectiva igualdad de oportunidades sociales. De lo contrario, al igual que se frustraron las expectativas de convertir la sociedad industrial en una sociedad más igualitaria, se corre el riesgo no solo de perpetuar, sino también de agrandar, las desigualdades existentes con otras todavía mayores; aunque ahora con el reclamo, supuestamente positivo y universal, de procurar que todo el género humano sea partícipe de la civilización del ocio.

Al margen de otras connotaciones de naturaleza sociopolítica y económica, cabe recordar con Tezanos (2001: 54) que

la evolución y extensión de los tiempos de no-trabajo, o no-actividad productiva o de subsistencia, a veces es valorada de manera un poco exagerada, sin tener en cuenta el carácter histórico de ciertos modelos laborales, olvidando que las jornadas de trabajo (en su relación inversa con los tiempos de ocio) han presentado características y duraciones muy heterogéneas a lo largo de la historia de la humanidad. En realidad solamente durante el período de la sociedad industrial, es decir durante unos ciento cincuenta o doscientos años, puede hablarse de jornadas laborales medias de ocho o más horas diarias prácticamente a lo largo de todo el año. Y, por lo tanto, sólo desde esta perspectiva acotada resultan valorables las tendencias actuales a la reducción de los tiempos de trabajo.

Más aún: valorado como un proceso que debe confluir con más y mejor educación para el trabajo y el desempeño profesional, esta pedagogía-educación del ocio nos sitúa ante desafíos que la hacen compatible, como ya hemos señalado, con los principios de una educación permanente, en aspectos como el desarrollo de la educabilidad en todo tiempo y lugar, la diversificación de los actores pedagógicos y los agentes educativos, el estímulo de la creatividad y del espíritu crítico, la promoción de la autonomía personal en un contexto de responsabilidades y libertades colectivas, etc.

Con todo, el aumento del tiempo de libre disposición por parte de las personas, con una relativa masificación de las ofertas de ocio, fruto de las profundas transformaciones económicas y sociales que se están experimentando en todas las sociedades del mundo, no debe ocultar las desigualdades que anidan en su interior, en función de variables tan relevantes como el género, los niveles de desarrollo socioeconómico, las clases sociales, los medios rural y urbano, la formación recibida, etc. Aspectos que, en su conjunto, inciden significativamente en la cantidad y calidad del tiempo libre disponible a lo largo de la vida por cada persona.



Tampoco puede disociarse de la importancia que tiene el ocio como una realidad industrial, en la que crear empleo precario y producir bienes de consumo en serie, para sacar de ellos el máximo provecho posible, es la principal finalidad de sus promotores (Morin y Adorno, 1967). De este modo, no solo muchas formas de ocio son transformadas en trabajo productivo (Echevarría, 1995): además, al hacer de ellas un negocio especulativo, determina que las relaciones espacio-temporales entren en una nueva dimensión, de la que Internet, lo virtual y sus redes tecnológico-sociales son algunos de sus principales exponentes. Esta circunstancia, analizada por Gumbrecht (2010: 31), supone que

en lugar de dejar atrás el presente, lo empujamos cada vez más hacia el futuro, gracias, por ejemplo, al esfuerzo, que se ha convertido en un imperativo universal, por anticipar el futuro, cuyo reverso es la prohibición de dejar pasar el tiempo o de perder el tiempo. El tiempo parece moverse más despacio, pero, paradójicamente, esta impresión no trae consigo la sensación de que disponemos de más tiempo.

4. EDUCAR EL OCIO: UNA TAREA COMPARTIDA POR LAS FAMILIAS, LAS ESCUELAS Y LAS COMUNIDADES

Al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del ocio siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias. Una realidad a la que, si se habla en términos de derechos, no pueden ser ajenas ni las políticas sociales ni, en lo que nos preocupa, una pedagogía-educación del ocio que favorezca su desarrollo humano del modo más universal e integral posible. Un propósito para el que sigue siendo esencial actuar educativamente, al menos en tres ámbitos: la familia, las escuelas y las comunidades locales (Caride, 1998).

Muchas de las vivencias que experimentan las personas en su tiempo libre acontecen en la esfera de la vida privada y en los grupos primarios, dentro de los cuales la *familia* constituye, según Negre (1993), una referencia obligada, incluso en momentos en los que la pertenencia a distintas generaciones (jóvenes y adultos, padres e hijos) da pie a la existencia de conflictos entre los ocios familiares y los que tienen lugar en el exterior del hogar. De ahí que, a pesar de los cambios que se han producido en la institución familiar, esta sigue siendo la matriz natural más importante en la configuración del ocio y de las actividades que ocupan el tiempo libre, ya que “directa o indirectamente y bien o mal según el caso, la familia ha sido la instancia más relevante para orientar, posibilitar y dotar de contenido el tiempo libre de los niños [...] la institución que dio forma tanto



a los ocios cotidianos como a aquellos que vienen definidos por el ritmo semanal (fines de semana) y anual (vacaciones)” (Trilla, 1998: 337).

En la infancia –y en menor grado en la adolescencia y en la juventud– el tiempo libre está circunscrito al hogar familiar, a las decisiones de los padres y madres, al tener estos una responsabilidad decisiva en la distribución y ocupación del tiempo infantil (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012). Tanto es así, que aproximadamente dos terceras partes de las actividades de ocio que interesan a las personas comenzaron en sus familias, especialmente los deportes y ciertas prácticas culturales (aficiones artísticas, musicales, lecturas, etc.); además, parece existir correlación entre las maneras en que los padres y madres viven su ocio y las pautas que adoptan sus hijos, al menos en las orientaciones y tendencias más genéricas. Por lo demás, no debe olvidarse que en la jerarquía de actividades y preferencias relacionadas con el tiempo libre en las sociedades occidentales, según revelan los estudios que se vienen realizando en la sociología del ocio y del tiempo libre, ocupan un lugar preferente opciones como “estar y tratar con la familia”, “disfrutar de la compañía de los padres, hijos o familiares”, “estar en casa”, etc., a tenor de las elecciones que realizan niños, jóvenes y adultos para *ocupar* su tiempo libre.

La familia constituye una “*comunidad de ocios*” (Fougeyrollas, 1971), aunque no todas las conductas familiares pertenezcan al ocio ni todas las conductas de ocio se desarrollen en el seno familiar. Para que sea un ocio lleno de significado personal y social, con las correspondientes oportunidades formativas que debe deparar a cada miembro de la institución familiar, será imprescindible que se fundamente en un clima de convivencia basado en el respeto y la confianza mutua entre sus integrantes. Por ello, como han indicado Puig y Trilla (1987: 153), siendo importante que las actividades de ocio repercutan en satisfacciones propias del descanso y la diversión, la mejor contribución de la familia a la educación *en el ocio y para el ocio* será “acostumbrar a los hijos, sin imposiciones y creando un clima idóneo, a emplear su tiempo libre de manera diversificada, alcanzando a todos los campos de acción, y haciéndolo siempre con plena conciencia de lo que libremente se escoge”.

Por lo que respecta a la *escuela*, todo indica que las prácticas de ocio, entendidas como autorrealización y formación de valores, son inseparables de un quehacer pedagógico en el que el sistema educativo, desde la educación infantil hasta las enseñanzas superiores, desempeña un papel clave. Para la WLRA (1993), el ocio, y más explícitamente la educación del ocio, es una parte integral del ámbito total de estudios, actividades y experiencias en cada fase de la educación formal e informal; por lo tanto, diremos, un componente esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la educación social.

En las escuelas, los objetivos inherentes a la educación del ocio (incluyendo los que articulan las rutinas académicas conducidas por los calendarios y los horarios: descansos, recreos, actividades complementarias, extraescolares y extracurriculares, etc.) han de

procurarse a través del desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, habilidades, etc., que procuren una integración armoniosa de las dimensiones físicas, cognitivas, afectivas, etc., que están presentes en la configuración de la personalidad de los alumnos. En este sentido, la educación *del* ocio y *para el* ocio no puede situarse al margen de otras experiencias e iniciativas educativas innovadoras, en las que predomina una visión curricular globalizadora y transversal: educación para la salud, educación ambiental, educación intercultural, educación vial, educación para la paz y la no violencia, educación cívica, etc.

Más en concreto, la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (WLRA, 1993), en su alusión a los contextos educativos escolares, propone actuaciones como las siguientes: identificar el contenido de ocio que existe en cada asignatura del currículo y las actividades extracurriculares; incluir asignaturas que sean apropiadas y relevantes para el estudio del ocio, directa e indirectamente; promover la incorporación del tema del ocio en todas las actividades educativas y culturales, dentro y fuera de la escuela. Además, en lo que respecta a los métodos de enseñanza y aprendizaje, considera que la educación del ocio debe incluir la facilitación, animación, aprendizaje experiencial y creativo, experimentación personal, autoaprendizaje, disertación y consejo. Por otra parte, para la implantación de la educación del ocio en las escuelas se debería contar con personal variado: profesores, orientadores, monitores, educadores, animadores, etc., dentro y también fuera de las aulas.

Las *comunidades locales*, como actores colectivos que han de asumir una responsabilidad creciente en las opciones que tienen las personas para estar bien socialmente (Caride, Vargas y Freitas, 2007), constituyen un referente clave para la promoción y desarrollo de las prácticas de ocio; máxime cuando estas desempeñan un importante papel en la activación y dinamización de los procesos de desarrollo local y comunitario, a lo que se añade el enorme potencial económico que propician, ya sea en las ciudades o en el medio rural (por ejemplo, a través del turismo). Entendemos, en cualquier caso, que ha de ser un desarrollo que integre diferentes estrategias y prácticas, con el objetivo de promover el bienestar social y la mejora de la calidad de vida, contando con la participación consciente, responsable y libre de la población implicada.

Para la WLRA (1993), si se aspira a que el ocio comunitario tenga una orientación educativa, debe incidir en aspectos como los siguientes: capacitación de las personas y de los grupos para aumentar la calidad de vida durante el tiempo libre; optimización de las posibilidades que están al alcance de las personas en relación con el ocio y del acceso a los servicios que lo favorecen; promoción del aprendizaje durante todo el ciclo vital como una meta viable; participación social y toma de decisiones en las iniciativas que se promuevan; disminución de los impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad; integración de los diferentes colectivos constitutivos de la sociedad; promoción de las responsabilidades cívicas y morales incrementando el senti-



do de pertenencia comunitaria y la acción ciudadana, etc. En esta perspectiva, si el ocio “se vive como tal, con libertad y autotelismo, ofrece escenarios de desarrollo comunitario que permiten llevar a cabo experiencias de ocio solidario, relacionadas con un ocio justo, sostenible e inclusivo” (Cuenca, 2011c: 30).

Las iniciativas que se promuevan están llamadas a generar un espacio común para el entendimiento y la puesta en valor del capital social de las comunidades, en el que “los procesos de acción comunitaria, el cambio, cualquiera que sea, es un elemento pedagógico dado que se plantea a la vez como medio y como objetivo de las acciones” (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009: 37). En este sentido, al tratarse de un proceso educativo o socio-educativo, no podrá hacerse solo desde sí mismo. O, al menos, sin que en él participen activamente los ciudadanos y los responsables políticos: alentando las oportunidades de la educación en y para el ocio; estimulando a las organizaciones de la comunidad; creando mayores posibilidades de conexión entre las escuelas, los equipamientos recreativos y las entidades sociales; involucrando a los vecinos en procesos de programación de las actividades que se realicen, así como en su gestión y evaluación, etc. La participación no podrá reducirse “al compromiso en organizaciones sociales, aunque éste pueda ser su máximo exponente” (Zubero, 1996: 57), ya que participar, ser solidario, actuar con otros y para otros significa ser protagonista de la vida política y económica cotidiana, con nuevos criterios y en distintos contextos.

5. EL OCIO COMO PEDAGOGÍA CÍVICA Y SOCIAL

La importancia del ocio en el desarrollo de los individuos, más allá de sus connotaciones como un tiempo de diversión y descanso (Dumazedier, 1971), permite subrayar su inequívoca dimensión pedagógica, como un “*derecho que puede enseñarse*” (Racionero, 1983: 148), acerca del que es factible generar prácticas educativas que contribuyan a una formación más integral de las personas. Así lo entienden los discursos y prácticas que se formulan en nombre de la pedagogía del ocio (Weber, 1969; Puig y Trilla, 1987; Cuenca, 1995), al reclamar una pedagogía específica *en y para* el tiempo libre, participe de la educación total, cuya principal razón de ser venga dada por un tiempo que se goza en libertad y con libertad. Un tiempo que deberá permitir construir nuevos aprendizajes, favorecer la creación y la innovación, activar la participación social y mejorar la convivencia.

Las tareas de esta pedagogía del ocio deberán ser consecuentes con las finalidades de una auténtica educación *en, del y para el* tiempo libre, que según se declara en la *Carta Internacional para la Educación del Ocio*, tendrá como objetivo básico



desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarlas de conocimiento y habilidades que les permitan sentirse más seguras y obtener un mayor goce y satisfacción en la vida. Este principio implica que no sólo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida.

A estos valores ya aludía Pedró (1984), señalando que el sabor del tiempo libre, como ocio, hay que buscarlo en la expresión y la creación cultural, la celebración lúdica y festiva, la convivencia con otros, los compromisos sociales y políticos, etc.

Al no interferir, sino más bien complementar, otras iniciativas educativas que toman como referencia la formación para la inserción laboral y el desempeño profesional, la educación en valores, la educación para la paz y la resolución de conflictos, la educación cívico-social, etc., la pedagogía del ocio se nos revela como un ámbito de la acción-intervención social especialmente significativo para la pedagogía-educación social, a la que plantea importantes desafíos teóricos, metodológicos y prácticos. Como mínimo, en dos niveles o logros:

- De un lado, generando líneas de investigación que sean mucho más congruentes con la construcción social del tiempo, de las conductas temporales y de las representaciones que de ellas hacen las personas (Mercure, 1995). Ello supone orientar el quehacer científico de la pedagogía social, con relación al ocio, hacia líneas o proyectos de investigación que no se limiten a describir e interpretar lo que hacen las personas y los colectivos sociales en su tiempo libre, tal y como suelen resolver la mayoría de los estudios sociológicos y psicosociológicos que se han venido realizando en las últimas décadas. Más que eso, han de evaluarse necesidades y proyectar decisiones que posibiliten el quehacer socioeducativo en diferentes escenarios: en las instituciones escolares, en las familias, en los medios de comunicación social, en los movimientos cívicos, en la acción comunitaria, etc.
- De otro, contribuyendo a incentivar y desarrollar prácticas educativas en las que se promueva una nueva cultura del ocio, preparando y formando a las personas para vivir su ocio a lo largo de toda la vida, en el sistema escolar y en las realidades cotidianas, en las familias y en las comunidades, en las redes sociales y en las múltiples opciones que habilitan los medios de información y comunicación social. Una cultura humanística, que active la autorrealización personal, que fomente valores y actitudes de compromiso social, que impulse la solidaridad y la responsabilidad cívicas, que suponga la adquisición y utilización de los conocimientos, destrezas y recursos que ello requiere tanto desde una perspectiva individual como colectiva.



Concluiremos, suscribiendo con Manuel Cuenca (2011*b*: 138), que la capacidad de dirigir cualquier fase o programa de educación del ocio no depende solo de los medios, sino, especialmente, de la concepción que se tenga del ocio y de la preparación profesional relacionada con ella. Desde un punto de vista experiencial, el ocio es un ámbito de desarrollo humano en el que resulta determinante la vivencia de libertad, autotelismo y sensación placentera. Esta triple cualidad esencial determina que la preferencia de la actuación pedagógica sea la vivencia de experiencias maduras de ocio, es decir, experiencias valiosas y pluridimensionales. Lograrlo supone considerar que tanto la libertad como la equidad ante el tiempo libre y el ocio son dos soportes fundamentales en su educación, al menos si con ello se pretende contribuir a la formación de personas que sean plenamente conscientes de sus derechos y responsabilidades cívicas, partícipes en la construcción de una sociedad que amplíe los horizontes del desarrollo humano, de todos los humanos y del todo humano.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, J. E. (2000) *El péndulo del tiempo. En pos del tiempo: de los relojes de sol a los atómicos*. Barcelona, Península.
- BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos. Vivir una época de incertidumbres*. Barcelona, Tusquets.
- CABALLO, M. B. (2010) “Educación do lecer” en CARIDE, J. A. y TRILLO, F. (dirs.) *Dicionario galego de Pedagogía*. Vigo, Editorial Galaxia-Xunta de Galicia: 226-228.
- CAMPS, V. (2011) “La educación cívica” en CAMPS, V. (ed.) *Civismo*. Barcelona, Proteus: 97-111.
- CARIDE, J. A. (1998) “Educación del Ocio y Tiempo Libre” en BEAS, M. y otros. *Atención a los tiempos y espacios extraescolares: VIII Jornadas LOGSE*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 17-31.
- CARIDE, J. A. (2009) “Ocio y ciudadanía: acerca del tiempo como construcción social y educativa” en CUENCA, M. y AGUILAR, E. (eds.) *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao, Universidad de Deusto: 153-176.
- CARIDE, J. A. (2012*a*) “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social” en *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754): 301-313.
- CARIDE, J. A. (2012*b*) “Tiempos educativos, tiempos de ocio: presentación” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20 (tercera época): 7-16.
- CARIDE, J. A.; VARGAS, G. y FREITAS, O. (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Oporto, Profedções.



- CARIDE, J. A.; LORENZO, J. J. y RODRÍGUEZ, M. (2012c) "Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada" en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20 (tercera época): 15-37.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: la sociedad red* (vol. I). Madrid, Alianza Editorial.
- CUENCA, M. (1995) *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (1997) "Ocio y animación sociocultural: presente y futuro" en TRILLA, J. (coord.) *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel: 343-357.
- CUENCA, M. (2000a) *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2000b) *Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2000c) (coord.) *Ocio y desarrollo humano: propuestas para el 6.º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, World Leisure-Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2008) *¿Qué es el ocio? 20 respuestas clásicas y un testimonio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2011a) "La fuerza transformadora del ocio" en CUENCA, M.; AGUILAR, E. y ORTEGA, C. *Ocio para innovar*. Bilbao, Universidad de Deusto: 17-82.
- CUENCA, M. (2011b) "Innovar y aprender disfrutando" en CUENCA, M.; AGUILAR, E. y ORTEGA, C. *Ocio para innovar*. Bilbao, Universidad de Deusto: 83-140.
- CUENCA, M. (2011c) "El ocio como ámbito de Educación Social" en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47: 25-40.
- CUENCA, M. y AGUILAR, E. (2009) "Introducción", en CUENCA, M. y AGUILAR, E. (eds.) *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao, Universidad de Deusto: 13-22.
- DUMAZEDIER, J. (1971) "Realidades del ocio e ideologías" en DUMAZEDIER, J. y otros. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella: 9-45.
- DURÁN, M. A. (2007) *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid, Espasa-Calpe.
- ECHEVARRÍA, J. (1995) *Telépolis*. Barcelona, Destino.
- ELIAS, N. (1989) *Sobre el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ESCOLANO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FOUGEYROLLAS, P. (1971) "La familia, comunidad de ocios" en DUMAZEDIER, J. y otros. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella: 167-182.
- GIL CALVO, E. (1995) "Elogio del ocio" en *Temas para el debate*, 9-10: 26-29.



- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008) *El valor del tiempo en educación*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ SEARA, L. (1963) “El ocio en la sociedad de masas” en *Revista de Trabajo*, 2: 261-283
- GORBEÑA, S.; GONZÁLEZ, V. J. y LÁZARO, Y. (1997) *El derecho al Ocio de las personas discapacitadas*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GRAZIA, S. DE (1966) *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid, Tecnos.
- GUMBRECHT, H. U. (2010) *Lento presente: sintomatología del nuevo tiempo histórico*. Madrid, Escolar y Mayo Editores.
- HUTCHINSON, S. y ROBERTSON, B. (2012) “Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19 (tercera época): 127-139.
- KELLY, J. R. (2000) “Asuntos del milenio: una perspectiva global”, en CUENCA, M. (coord.) *Ocio y desarrollo humano: propuestas para el 6.º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, World Leisure-Universidad de Deusto: 57-63.
- LEIF, J. (1992) *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Madrid, Narcea.
- LLENA, A.; PARCERISA, A. y ÚCAR, X. (2009) *La acción comunitaria: 10 ideas clave*. Barcelona, Graò.
- LYNCH, R. (2001) “Ocio comercial y consumista” en CSIKSZENTMIHALYI, M.; CUENCA, M.; BUARQUE, C.; TRIGO, V. y otros. *Ocio y desarrollo: potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao, World Leisure-Universidad de Deusto, 167-203.
- MARRAMAO, G. (2008) *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona, Gedisa.
- MATAIX, C. (1999) *El tiempo cosmológico*. Madrid, Síntesis.
- MERCURE, D. (1995) *Les temporalités sociales*. París, L'Harmattan.
- MORIN, E. (2002) *El método: la humanidad de la humanidad*. Madrid, Cátedra.
- MORIN, E. y ADORNO, T. W. (1967) *La industria cultural*. Buenos Aires, Galería.
- MÜCKENBERGER, U. (2007) *Metrónomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Gijón, Trea Ediciones.
- NEGRE, P. (1993) *El ocio y las edades: estilo de vida y oferta lúdica*. Barcelona, Herder.
- ORDINE, N. (2013) *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona, Acantilado.
- PEDRÓ, F. (1984) *Ocio y tiempo libre ¿para qué?* Barcelona, Humanitas.
- PÉREZ SERRANO, G. (1988) “El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados para la educación” en *Comunidad Educativa*, 161: 6-9.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987) *Pedagogía del Ocio*. Barcelona, Laertes.
- RACIONERO, L. (1983) *Del paro al ocio*. Barcelona, Anagrama.
- RUIZ OLABUÉNAGA, I. (1998) “Sociología del Ocio” en GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (eds.) *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza Editorial: 540-541.

- RUSKIN, H. (2003) "Desarrollo humano y educación del ocio" en CRUZ, C. DE LA (coord.) *Educación del Ocio: propuestas internacionales*. Bilbao, Universidad de Deusto: 19-24.
- SAVATER, F. (1999) *Preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel.
- SENNETT, R. (2011) *El declive del hombre público*. Barcelona, Anagrama.
- TABUCCI, A. (2010) *El tiempo envejece deprisa*. Barcelona, Anagrama.
- TEZANOS, J. F. (2001) *La sociedad dividida: estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- TRILLA, J. (1998) "Educación y tiempo libre: cuestiones generales" en *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, IV. Barcelona, Planeta: 335-396.
- TRILLA, J. (2012) "Los discursos de la educación en el tiempo libre" en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50: 30-44.
- VARGAS, E. y ESPINOZA, R. (2013) "Tiempos y edad biológica" en *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189 (760): 1-11. (Consulta 20 de diciembre de 2014 en <<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2008>>).
- WAGENSBERG, J. (2014) "El tiempo en aforismos" en *Babelia-El País*, 1159: 2.
- WEBER, E. (1969) *El problema del tiempo libre*. Madrid, Editora Nacional.
- WLRA (1993) "International Charter for Leisure Education" en *ELRA*, verano 1994: 13-16.
- ZUBERO, I. (1996) "El papel del voluntariado en la sociedad actual" en *Documentación Social*, 104: 39-68.
- ZUZANEK, R. (1980) *Work and Leisure*. Nueva York, Praeger Publications.



